



Høgskolen i **Hedmark**

LUNA

Merete Hauger

Bacheloroppgave

Spesialundervisning i lesing og skriving

Special education in reading and writing

GLUS1-7

2015

Samtykker til utlån hos høgskolebiblioteket

JA ☐ NEI ☒

Samtykker til tilgjengeliggjøring i digitalt arkiv Brage

JA ☒ NEI ☐

Norsk sammendrag

Tittel: Spesialundervisning i lesing og skriving	
Forfatter: Merete Hauger	
År: 2015	Sider: 42
Emneord: tilpasset opplæring, spesialundervisning, lese- og skrivevansker, planlegging og gjennomføring av spesialundervisning	
Sammendrag: <p>Problemstillingen for denne bacheloroppgaven er «hvordan tilpasses opplæringen for elever med enkeltvedtak i lesing og skriving?», og den redegjør for hvordan en skole tilpasser opplæringen for barn med vedtak om spesialundervisning i lesing og skriving.</p> <p>For å besvare problemstillingen ble det foretatt en empirisk undersøkelse i form av et kvalitativt forskningsintervju av tre informanter ved samme skole. Oppgaven drøfter resultatet av det empiriske materialet opp mot teori.</p> <p>I min analyse kommer det frem at informantene synes å vektlegge mestringsopplevelser, deltaking og elev-lev-relasjoner når de planlegger og gjennomfører spesialundervisning i lesing og skriving. I tillegg vektlegges elevenes forkunnskaper ved valg av innhold til undervisningen, samt hva som er viktig for disse elevene. Vurdering for læring synes imidlertid å være fraværende. Likevel tyder det på at det jobbes for en inkluderende praksis og for både faglig, personlig, og sosial utvikling hos elevene som har vedtak om spesialundervisning.</p>	

Engelsk sammendrag

Title: Special education in reading and writing	
Author: Merete Hauger	
Year: 2015	Pages: 42
Keyword: adapted education, special education, reading and writing difficulties, planning and implementation of special education	
Summary: <p>The issue of this bachelor's thesis is "how is the education adapted for students with individual decisions regard their reading and writing skills?". It explains how a school adapts instruction for students with individual decisions on special education regard their reading and writing skills.</p> <p>To answer the issue it was undertaken an empirical study in the form of a qualitative research interview of three informants at the same school. The thesis discusses the results of the empirical material to a theoretical framework.</p> <p>In my analysis, it emerges that the informants seem to emphasize mastery experiences, participation and student relationship when they plan and implement special education in reading and writing. The informants also emphasize the student's foreknowledge and what seems to be important for these students when they choose the content of the teaching. Assessment for learning seems to be absent. Nevertheless, it suggests that the school is working for an inclusive practice and for both academically, personal and social development among the students who have decisions regard special education.</p>	

Innhold

NORSK SAMMENDRAG	3
ENGELSK SAMMENDRAG	4
INNHold	5
FORORD	7
1. INNLEDNING	8
1.1 BAKGRUNN FOR VALG AV TEMA	8
1.2 PROBLEMSTILLING	8
1.3 OPPGAVENS OPPBYGNING OG STRUKTUR	8
2. RELEVANT TEORI OG TIDLIGERE FORSKNING PÅ OMRÅDET	9
2.1 TILPASSET OPPLÆRING OG SPESIALUNDERVISNING	9
2.1.1 Retten til spesialundervisning	9
2.1.2 Det psykososiale miljøet.....	10
2.1.3 Den kategoriske og den relasjonelle tilnærmingen.....	10
2.2 LESE- OG SKRIVEVANSKER.....	11
2.3 DIDAKTIKK	13
2.3.1 Den didaktiske relasjonsmodellen.....	13
2.3.2 Fire perspektiver i planlegging av undervisning	14
3. METODE	16
3.1 SAMFUNNSVITENSKAPELIG METODE	16
3.2 VALG AV METODE.....	16
3.3 UTVALG AV INFORMANTER	17
3.4 GJENNOMFØRING AV DATAINNSAMLING	17

3.5	DATAANALYSE.....	17
3.6	VALIDITET.....	18
3.7	FORSKNINGSETIKK	19
4.	PRESENTASJON AV FUNN	20
4.1	HVA SOM SKAPER BEHOVET FOR SPESIALUNDERVISNING	20
4.2	ORGANISERING AV SPESIALUNDERVISNING	20
4.3	PLANLEGGING OG GJENNOMFØRING AV SPESIALUNDERVISNING	21
4.4	VURDERING AV ELEVENES LÆRINGSUTBYTTE.....	22
5.	DRØFTING.....	23
5.1	GRAD AV ELEVSENTRERING	23
5.2	GRAD AV KUNNSKAPSENTRERING	25
5.3	GRAD AV VURDERINGSENTRERING	26
5.4	GRAD AV FELLESKAPS- ELLER MILJØSENTRERING	27
6.	OPPSUMMERING.....	30
	LITTERATURLISTE	32
	VEDLEGG 1: INFORMASJONSSKRIV	36
	VEDLEGG 2: INTERVJUGUIDE TIL INFORMANT A	38
	VEDLEGG 3: INTERVJUGUIDE TIL INFORMANT B.....	40
	VEDLEGG 4: INTERVJUGUIDE TIL INFORMANT C	42

Forord

Denne bacheloroppgaven er skrevet våren 2015 som en avslutning på tre år med pedagogikk ved Høgskolen i Hedmark, avdeling Hamar. Gjennom pedagogikkstudiet har jeg fått innsikt i og kunnskap om en rekke spennende og viktige emner som jeg skal ta med meg i min tid fremover som lærer i barneskolen. Et av disse emnene er tilpasset opplæring, et prinsipp som skal gjelde for alle skoler og for alle elever, og som jeg derfor daglig vil møte i min skolehverdag. Dette opplever jeg som særlig viktig og jeg har derfor valgt å skrive min oppgave innenfor dette hovedemnet.

Jeg vil først og fremst takke min meget kunnskapsrike og engasjerte veileder, Hege Knudsmoen. Hun har mye kunnskap og erfaring fra området og har uttrykt stort engasjement for temaet jeg skriver om. Hun har hjulpet meg og støttet meg gjennom hele arbeidet ved å komme med gode innspill, god veiledning og rask tilbakemelding dersom jeg har lurt på noe. Dette har vært helt avgjørende for meg. I tillegg vil jeg takke mine tre informanter for at de deltok i forskningsprosjektet mitt og bidro med å belyse problemstillingen min fra ulike synsvinkler. Jeg vil også takke min studievenninne, Monica Hauger. Det har vært godt å ha noen å drøfte utfordringer og dele tanker med, samt å ha noen til å bidra med korrekturlesing.

Arbeidet med oppgaven har vært både lærerikt og spennende, og jeg sitter igjen med ny ervervet kunnskap om emnet som jeg tror jeg kommer til å få god nytte av i tiden fremover.

Raufoss, 20. mai 2015

Merete Hauger

1. Innledning

1.1 Bakgrunn for valg av tema

Jeg har valgt hovedtemaet tilpasset opplæring fordi jeg syns dette er et interessant og viktig tema som jeg som lærer vil møte daglig i skolehverdagen. Det er et overordnet prinsipp i den norske skolen som har vist seg å være vanskelig å gjennomføre i praksis (Bachmann & Haug, 2006), og derfor tror jeg dette er viktig for meg å skrive om og få mer kunnskap om.

Jeg har valgt å avgrense dette til å gjelde den smale tilnærmingen til tilpasset opplæring, altså spesialundervisning av elever med enkeltvedtak. Dette er elever som etter opplæringsloven § 5-1 (1998) ikke har tilfredsstillende utbytte av den ordinære opplæringen. Denne elevgruppen er svært mangfoldig, derfor har jeg valgt å fokusere på elever med lese- og skrivevansker.

1.2 Problemstilling

Jeg har valgt følgende problemstilling for denne oppgaven:

Hvordan tilpasses opplæringen for elever med enkeltvedtak i lesing og skriving?

Problemstillingen tar utgangspunkt i elever med vedtak om spesialundervisning i lesing og skriving, og hvordan opplæringen tilpasses disse elevene. Dette er ikke primært en oppgave om lese- og skrivevansker, men jeg ønsker gjennom oppgaven å drøfte hvordan undervisningen organiseres, planlegges og gjennomføres, samt hva slags innhold denne har.

1.3 Oppgavens oppbygning og struktur

Bacheloroppgaven har en struktur som følger retningslinjene. Først presenteres det relevant teori og tidligere forskning på områdene tilpasset opplæring og spesialundervisning, lese- og skrivevansker, og didaktikk. Deretter gjør jeg rede for valg av metode og hvordan jeg har gjennomført forskningsprosjektet. Etter dette blir resultatene fra undersøkelsen presentert, før disse blir drøftet opp mot problemstillingen og teorien som presenteres i kapittel 2. Til slutt kommer det en avslutning hvor jeg oppsummerer funnene mine og gir et svar på problemstillingen.

2. Relevant teori og tidligere forskning på området

Jeg vil begynne med å gjøre rede for det teoretiske grunnlaget for oppgaven. Dette innebærer prinsippet om tilpasset opplæring og retten til spesialundervisning, lese- og skrivevansker og didaktikk.

2.1 Tilpasset opplæring og spesialundervisning

Likeverd, inkludering og tilpasset opplæring er tre sentrale prinsipper i fellesskolen (Kunnskapsdepartementet, 2003). I opplæringsloven § 1-3 (1998) står det at «Opplæringa skal tilpassast evnene og føresetnadene hjå den enkelte eleven». Dette er en viktig forutsetning for både likeverdsprinsippet og for en inkluderende opplæring. Haug (2003b, referert i Haug, 2011) sier at lærerne har fire arbeidsoppgaver for å legge til rette for en inkluderende opplæring: å øke fellesskapet, å øke deltakingen, å øke demokratiseringen og å øke utbyttet.

Jeg vil gjøre nærmere rede for retten til spesialundervisning, det psykososiale miljøet og de to teoretiske perspektivene på hva som ligger bak de spesialpedagogiske behovene.

2.1.1 Retten til spesialundervisning

Kapittel 5 i opplæringsloven (1998) omhandler reglene rundt spesialundervisning. I § 5-1 står det at «elevar som ikkje har eller som ikkje kan få tilfredsstillande utbytte av det ordinære opplæringstilbodet, har rett til spesialundervisning». Det er altså elever som ikke har tilfredsstillende læringsutbytte av den ordinære opplæringen som har krav på spesialundervisning. Nordahl & Overland (2015) deler dette inn i det faglige, sosiale og det personlige utbyttet. Dette er et skjønnsmessig tema da det er vanskelig å fastsette en grense for hva som er et tilfredsstillende utbytte, og hva som ikke er det.

Videre sier § 5-1 annet ledd noe om hva slags opplæringstilbud disse elevene har rett til, altså et forsvarlig opplæringstilbud. Her er likeverdsprinsippet sentralt (Utdanningsdirektoratet, 2009), som innebærer at elever med rett til spesialundervisning etter § 5-1 skal ha et opplæringstilbud som er likeverdig med det tilbudet de øvrige elevene får. Dette får konsekvenser for vurderingen av hvilket opplæringstilbud eleven skal ha, og

sammenhengen mellom hva de får i det ordinære opplæringsstilbudet, og gjennom vedtaket om spesialundervisning.

Nilsen (2012) beskriver den spesialpedagogiske tiltakskjeden gjennom de ulike fasene førtilmeldingsfasen, tilmeldingsfasen, utrednings- og tilrådingsfasen, vedtaksfasen, planleggings- og gjennomføringsfasen og vurderingsfasen. Tiltakskjeden går fra den daglige vurderingen av elevenes læringsutbytte i henhold til Forskrift til opplæringsloven kapittel 3 (2006), videre til saken blir meldt til pedagogisk-psykologisk tjeneste (PPT). Deretter utarbeider PPT en sakkyndig vurdering og en tilråding til skolen om tilpasset opplæring i form av ordinær opplæring eller som spesialundervisning med utgangspunkt i vilkåret i § 5-1, før skoleeier eller rektor fatter et enkeltvedtak. Etter dette utarbeider og gjennomfører skolen en individuell opplæringsplan (IOP), og spesialundervisningen vurderes underveis og i en årlig vurderingsrapport.

2.1.2 Det psykososiale miljøet

Opplæringsloven § 9a-1 (1998) fastslår at «Alle elever i grunnskolar...har rett til eit godt fysisk og psykososialt miljø som fremjar helse, trivsel og læring». Likevel viser forskning at elever som mottar spesialundervisning scorer dårligere på motivasjon, arbeidsinnsats, trivsel og relasjoner til medelever enn elever som ikke mottar spesialundervisning, samt at det er høyere forekomst av mobbing (Nordahl & Hausstätter, 2009).

Djupedalsutvalget (2015) skriver at skolene må jobbe mot en nullvisjon hvor de ser på faglig læring og sosial læring som en helhet som henger sammen, samt at de må jobbe for en inkluderende praksis hvor alle elever føler sosial tilhørighet. De peker blant annet på at skolene fokuserer for lite på det psykososiale miljøet.

2.1.3 Den kategoriske og den relasjonelle tilnærmingen

Det skilles mellom to teoretiske perspektiver på hva som ligger bak de spesialpedagogiske behovene: et kategorisk og et relasjonelt (Emanuelsson, Persson & Rosenquist, 2001; Persson, 1998).

Den kategoriske forståelsen legger elevens individuelle tilstand til grunn for årsaken til behovet for spesialundervisning. Man ser på læringsvansker som en følge av at eleven ikke har de nødvendige forutsetningene for å lære, og som derfor må kompenseres. Kartlegging

og diagnostisering har stort fokus innenfor dette perspektivet. Saksgangen i den spesialpedagogiske tiltakskjeden er individrettet, det tilretteleggende kunnskapsparadigme er mindre relevant, enn sammenhengen mellom vanskebeskrivelse/diagnose og behandling/vanskerelaterte tiltak når det gjelder begrunnelsen for vedtak om spesialundervisning (Holck, 2010; Knudsmoen et al., 2012).

Den relasjonelle tilnærmingen legger vekt på at det er i samspillet mellom eleven og omgivelsene at problemene blir skapt og som forklarer manglende læringsutbytte. Man kan forklare dette med at de utfordringene elevene møter i skolen, ikke er tilpasset elevenes behov og forutsetninger. Dermed retter man oppmerksomheten mot opplæringen og læringsmiljøet fremfor elevens individuelle egenskaper. Tiltakene vil derfor ta utgangspunkt i å bedre relasjonen mellom eleven og det som skjer i skolen. Når det gjelder elever med vedtak om spesialundervisning kan det handle om at de får organisert sitt vedtak innenfor ordinær opplæring.

Disse to perspektivene er ikke gjensidig utelukkende, men fra et pedagogisk ståsted vil likevel den relasjonelle tilnærmingen være mest sentral. Dette betyr imidlertid ikke at diagnosene ikke er sentrale, men det vil si at også for disse vil skolens utfordring være den relasjonelle. Innsikten i diagnosene og vanskene er kun interessante i forhold til hvordan man kan legge best til rette for læring.

2.2 Lese- og skrivevansker

Hovedsakelig skilles det mellom to typer lese- og skrivevansker: dysleksi og forståelsesvansker (Lyster, 2012). Dysleksi er en genetisk betinget vanske som tradisjonelt handler om ordavkodingsvansker som antas å ha sammenheng med problemer med å bearbeide og manipulere språkets fonologiske struktur (Lyster & Frost, 2012). I det senere har det også blitt trukket inn andre faktorer, som forholdet mellom semantikk og fonologi. Forståelsesvansker handler om at elever som mestrer de grunnleggende avkodingsferdighetene, sliter med å mestre de videre nivåene i lese- og skriveprosessen (Lyster, 2012). I tillegg finnes det også elever som kan ha vansker med skriving, men som verken kan sies å ha dysleksi eller forståelsesvansker. Lese- og skrivevansker betegnes som primærvansker, men mange elever kan slite med lesing og skriving som en sekundær vanske. Faktorer som motivasjon og selvbilde kan også spille inn (Elvemo, 2003), og vil derfor være viktig å arbeide med (Lyster & Frost, 2012).

Elever med ulike vansker kan ha ulike symptomer, og det kan derfor være hensiktsmessig å skille mellom disse, selv om elever også kan ha vansker på flere områder. Vi kan med utgangspunkt i avsnittet ovenfor skille mellom symptomer på avkodingsvansker, leseforståelsesvansker og skrivevansker.

Elever med avkodingsvansker kan lese med et unaturlig tempo da de ofte leser ord fonologisk i stedet for ortografisk, og fordi de «lagrer» ord fonologisk ufullstendig (Lyster, 2012). I tillegg kan de også ha uttalevansker (Elvemo, 2003), hyppige gjettinger og vansker med enkelt- og dobbeltkonsonant. De kan bytte om eller forveksle bokstaver og utelate eller føye til endelser og småord (Lyster, 2012). De kan også glemme ordene de har lest fordi de er så opptatt av avkodingen, noe som videre kan føre til at de har vansker med å forstå innholdet (Lyster, 2012). For disse elevene er det blant annet viktig å drive med grunnleggende fonologisk arbeid, som lek med rim, lek med hvilke ord som ikke passer inn, oppgaver knyttet til enkeltlyder og lignende (Lyster, 2012; Lyster & Frost, 2012). I tillegg bør man arbeide med elevenes morfologiske kompetanse, blant annet ved å lage sammensatte ord, legge til og trekke fra forstavelser, og samtale om flertall og verbbygninger (Lyster, 2012). Man bør også arbeide med ordavkoding og staving, samt lesehastighet og leseflyt, særlig ved bruk av ulike former for repetert lesing (Lyster, 2012).

Elever med leseforståelsesvansker har ofte lite lesetrening, lite ordforråd, lite erfaring med skrift, manglende bakgrunnskunnskap og manglende lesestrategier (Bråten, 2007). De kan også ha språkvansker (Bråten, 2007; Elvemo, 2003). Disse elevene kan ha nytte av å arbeide med ordforråd, da dette har stor betydning for elevenes leseforståelse (Bråten, 2007; Lyster, 2012). Dette kan gjøres både eksplisitt ved å gi ulike definisjoner, og implisitt med utgangspunkt i tekstens sammenheng (Bråten, 2007). Man bør også arbeide med elevenes forkunnskaper, både ved å introdusere forkunnskaper i førlesefasen og ved å lese mye, men også ved å hjelpe elevene med å aktivere relevante forkunnskaper (Bråten, 2007). Kunnskap om språk kan utvikles både ved mengdelesing og ved å gi eksplisitt undervisning om tekstsjangre og språk (Bråten, 2007). Lyster (2012) anbefaler også lytteforståelse som en vei til leseforståelse. I tillegg bør det jobbes direkte med leseforståelsesstrategier (Bråten, 2007; Lyster, 2012). Veiledet lesing er et metodehefte som legger til rette for mange av faktorene som er nevnt ovenfor (Lyster, 2012).

Elever med skrivevansker har ofte ujevn og dårlig håndskrift, og de skriver ofte lite og sakte (Lyster, 2012). Rettskrivingen vil også være dårlig (Lyster, 2012), for eksempel ved at de

skriver lydrett, utelater eller føyer til bokstaver, sløyfer endelser eller har vansker med enkelt- og dobbeltkonsonant. De kan også streve med setningsstruktur og det å sette punktum (Lyster, 2012). Såkalt artikulatorisk sekvensanalyse kan hjelpe disse elevene med å analysere lydsekvensen i ord ved staving ved at elevene så tydelig og sakte som mulig sier et ord som skal skrives, og «kjenner etter» de enkelte lydene i sekvensen og de artikulatoriske skiftene fra lyd til lyd (Lyster, 2012; Lyster & Frost, 2012). Prosessorientert skriving er også anbefalt, særlig ved at elevene arbeider i grupper og dermed kan lære gjennom samhandling, hvor man jobber seg gjennom ulike delprosesser (Lyster, 2012). Her jobber man med skriving i et formidlingsperspektiv og ikke bare med staving. Man må også ta stilling til om elevene skal bruke PC eller penn og papir, eventuelt begge deler, dersom håndskriften er et problem (Lyster, 2012).

2.3 Didaktikk

Begrepet didaktikk betyr «undervisningskunst», og handler i stor grad om undervisningens hva, hvordan, hvorfor, for hvem og når (Nordahl & Manger, 2010). I dette kapittelet vil jeg først presentere den didaktiske relasjonsmodellen, før jeg gjør rede for fire perspektiver som kan ligge til grunn for undervisningsplanlegging.

2.3.1 Den didaktiske relasjonsmodellen

Når vi planlegger og gjennomfører undervisning må vi forholde oss til flere didaktiske kategorier samtidig, og sammenhengen mellom disse er utviklet i en modell som kalles den didaktiske relasjonsmodellen (Bjørndal & Lieberg, 1978). Kategoriene påvirker hverandre og står i et gjensidig avhengighetsforhold til hverandre. Modellen kan brukes både i planlegging, gjennomføring og vurdering av undervisning.

De didaktiske kategoriene som presenteres er mål, vurdering, innhold, arbeidsmåter, elevforutsetninger og rammefaktorer. Å ha et mål for undervisningen vil si at man har klart for seg *hvorfor* det skal undervises (Nordahl & Manger, 2010), og viser hva vi forventer at elevene skal kunne etter en viss undervisningsperiode. For å vite om elevene har nådd dette målet benytter man seg av vurdering, og man må velge en vurderingsform som tjener formålet, hva som skal vurderes og hvilke kriterier som gjelder (Bjørndal & Lieberg, 1978). Innholdet dreier seg om *hva* det skal undervises i (Nordahl & Manger, 2010), og dette avhenger av hva elevene skal tilegne seg av kunnskap (Bjørndal & Lieberg, 1978).

Arbeidsmåtene handler om *hvordan* det skal undervises (Nordahl & Manger, 2010), altså de handlinger elever og lærer utfører i direkte tilknytning til undervisningssituasjonen (Bjørndal & Lieberg, 1978). Elevforutsetninger går ut på at alle elever er forskjellige, med forskjellige forventninger, kunnskaper, erfaringer, evner og hjemmebakgrunn, og disse må tas hensyn til for å gi tilpasset opplæring. Rammefaktorene handler om omgivelsene rundt undervisningen, det som på mange måter begrenser og muliggjør undervisningen, som gruppestørrelse, personalressurser, tid, læremateriell og rom.

2.3.2 Fire perspektiver i planlegging av undervisning

Det er fire perspektiver som er spesielt viktige når lærere planlegger for læring: graden av elevsentrering, graden av kunnskapssentrering, graden av vurderingssentrering og graden av fellesskaps- eller miljøsentrering (Bransford, Brown & Cocking, 2000). Det er viktig at man ser på disse som separate enheter, selv om disse i praksis vil overlappe hverandre.

Elevsentrering handler om at lærere planlegger undervisning som tar utgangspunkt i elevenes tidligere læring og forståelse og i deres utvikling og interesse slik at det er mulig å bidra til engasjement og læring. For å kunne planlegge læring med elevene som sentreringsspunkt, må lærerne kjenne elevene, og bruke den kunnskapen de får gjennom læringsøkter i videre planlegging for læring (Munthe, 2011).

Kunnskapssentrering handler om å identifisere hva som er viktig kunnskap for elevene, og planlegge slik at det er mulig for elevene å lære dette eller å utvikle denne kompetansen. Når lærere planlegger ut fra et slikt perspektiv vil de benytte læringsrettede spørsmål fremfor aktivitetsrettede spørsmål. Man bør også fokusere på å skape en sammenheng mellom læringsaktiviteter slik at man kan bygge videre på det man har lært tidligere (Munthe, 2011).

Vurdering for læring må være sentral i undervisningsplanleggingen. I en forskningspublikasjon av Black & William (referert i Munthe, 2011) ble det hevdet at alle elever lærer bedre når de blir del av en dialog som fremmer læring, altså en dialog hvor lærerne studerer elevenes læring, bruker denne kunnskapen til å forme undervisning og gir konkrete tilbakemeldinger på en slik måte at elevene forstår hva de kan gjøre for å utvikle arbeidet og lære. Lærerne kan i undervisningsplanleggingen stille spørsmål om hva som kan være vanskelig, hvordan de skal vite at elevene forstår, hva som er viktige tilbakemeldinger, samt hvordan man kan involvere elevene i disse.

Fellesskapssentrering handler om både elev-lærer-relasjoner og elev-elev-relasjoner. Gode relasjoner mellom lærer og elev har vist seg å ha betydning for elevenes motivasjon for læring og for at elevene finner seg til rette på skolen (Munthe, 2011). Barn lærer mange ferdigheter gjennom å være sammen med andre barn. Når lærere planlegger læringsøkter, vurderer de også hva slags sosiale ferdigheter og kompetanse som må til for at elever skal kunne gjennomføre læringsøkten, og hva slags ferdigheter, kunnskap og kompetanse som kan utvikles eller støttes gjennom undervisningen.

3. Metode

I denne delen presenterer jeg prosessen rundt datainnsamlingen. Jeg vil først presentere kort hva samfunnsvitenskapelig metode er, før jeg gjør rede for mitt valg av metode, informantutvalg, gjennomføring av datainnsamling, dataanalyse og validitet. Til slutt vil jeg redegjøre for mine forskningsetiske valg i denne prosessen.

3.1 Samfunnsvitenskapelig metode

Samfunnsvitenskapelig metode dreier seg om hvordan vi skal gå fram for å få informasjon om den sosiale virkeligheten, ... hvordan denne informasjonen skal analyseres, og hva den forteller oss om samfunnsmessige forhold og prosesser. Det dreier seg om å samle inn, analysere og tolke *data*. (Johannessen, Tufte & Christoffersen, 2010, s. 29)

Mennesker har til vanlig lett for å trekke konklusjoner for raskt, særlig ut fra egen forforståelse, oppfatninger eller etter påvirkning utenfra. Som forsker må man imidlertid gå mer systematisk til verks for å undersøke noe, dermed må man bruke en metode som gjør det mulig å sannsynliggjøre at de konklusjonene som trekkes, er riktige (Johannessen et al., 2010)

3.2 Valg av metode

Problemstillingen i denne bacheloroppgaven handler om hvordan man kan tilpasse lese- og skriveopplæringen for elever med vedtak om spesialundervisning. Hensikten er å undersøke hvordan spesialundervisningen kan planlegges, gjennomføres og organiseres for å gi et best mulig læringsutbytte for elevene. For å kunne besvare dette innenfor rammene av oppgaven var det nødvendig å foreta en empirisk undersøkelse i form av et kvalitativt forskningsintervju. I kvalitativ metode er det stor grad av fleksibilitet, noe som gjør at det blir rom for interaksjon mellom forsker og de eller det som skal studeres (Christoffersen & Johannessen, 2012).

Jeg har i dette prosjektet gjennomført tre semistrukturerte intervjuer. Det innebærer at jeg på forhånd laget en intervjuguide med temaer og generelle spørsmål som ble gjennomgått i løpet av intervjuet. Intervjuguiden har vanligvis en bestemt rekkefølge på temaene, men intervjueren kan også bevege seg frem og tilbake i guiden (Johannessen et al., 2010).

3.3 Utvalg av informanter

Informantene er en lærer, en kontaktlærer og en barnevernspedagog ved en barneskole. Disse kan belyse oppgaven fra ulike ståsteder ved at de har ulik kompetanse og erfaringer. De har erfaring med gjennomføring av spesialundervisning og har i tillegg opplevd ulike forutsetninger i forhold til det å gi spesialundervisning til sine elever. Informantenes navn er byttet ut med bokstavkoder, og er benevnt med informant A, B og C. Informant A er utdannet barnevernspedagog og har arbeidet i skolen i 9 år. Hun begynte som lærer, men arbeider nå med enkeltelever med spesielle behov. Informant B har grunnutdannelse som faglærer i forming, men har tatt videreutdanning som allmennlærer. Han har arbeidet i skolen i 25 år, både på barnetrinnet og på ungdomstrinnet, og jobber nå som kontaktlærer på småtrinnet. Informant C er også utdannet formingslærer og har arbeidet i skolen i 18 år. Hun har stort sett jobbet med kunst og håndverk, men har de siste 6 årene jobbet med norskopplæring for elever med et annet morsmål enn norsk.

3.4 Gjennomføring av datainnsamling

Jeg begynte intervjuene med å presentere meg selv og prosjektet mitt som utdypet informasjonsskrivet de hadde fått utdelt (vedlegg 1). Spørsmålene fulgte en intervjuguide som var laget på forhånd, som var relativt lik for alle tre (vedlegg 2, 3 og 4). Jeg fulgte et semistrukturert intervju, hvor informanten fikk begynne med å snakke om seg selv og sin bakgrunn før vi beveget oss mer inn på spørsmålene jeg hadde forberedt til intervjuet. Spørsmålene som inneholdt fagbegreper og forskning ble forklart når jeg stilte spørsmålet, og eventuelle oppfølgingsspørsmål ble stilt underveis. Til slutt fikk informantene mulighet til å legge til ting de følte de ikke hadde fått sagt under intervjuet, før jeg takket informanten for at han/hun stilte opp. Svarene ble skrevet på PC i korte trekk underveis, og mer utfyllende i etterkant. Intervjuene gikk bra og jeg fikk gode svar av informantene.

3.5 Dataanalyse

Det ble utført tre kvalitative intervjuer hvor svarene ble skrevet inn i korte trekk på PC. Under analysen ble hvert intervju systematisk gjennomgått og delt inn i kategorier etter sentrale temaer fra teoriene jeg anvender i oppgaven. Deretter ble det gjort en analyse av om

det var noe alle informantene vektla, og eventuelt hva informantene vektla ulikt. Dette ble videre drøftet opp mot relevant teori og forskning for å besvare oppgavens problemstilling.

Hermeneutikk var et grunnleggende perspektiv jeg tok med meg inn i analysearbeidet. Jeg jobbet etter en arbeidsmetode som er definert under den hermeneutiske vitenskapsforståelsen, og som innebærer at prosessen med analysearbeidet kan kalles for en hermeneutisk sirkel (Johannessen et al., 2010). Det foregikk hele tiden en interaksjon og en veksling mellom del og helhet, som bidro til en dypere forståelse av det jeg analyserte etter hvert som arbeidet gikk fremover. Jeg er bevisst om at jeg har med min egen forforståelse til forskningsarbeidet, og dette minner meg om at de svarene jeg kommer frem til blir farget gjennom mitt «filter». Hvordan min forforståelse kan ha påvirket prosjektet, vil jeg komme nærmere inn på nedenfor i avsnittet om validitet.

3.6 Validitet

Validitet handler om forskningsprosjektets gyldighet (Johannessen et al., 2010). Maxwell (1992) kategoriserer validitet i hovedkategoriene deskriptiv validitet, fortolkningsvaliditet og teoretisk validitet.

Deskriptiv validitet handler om påliteligheten av gjengivelsen av data som forskeren har samlet inn. Her er min forforståelse sentral, siden all data påvirkes av forskerens forkunnskaper (Johannessen et al., 2010). Mine intervjuguider er et resultat av hva jeg er interessert i å se etter, derfor har jeg ikke fått noen data om det jeg ikke har spurt om. Deretter har jeg foretatt en utvelgelse av hvilke data som brukes og presenteres. I presentasjonen av funn har jeg derfor forsøkt å legge vekk min forforståelse og tolkninger og gjengitt hovedfunnene mine på en nøytral og beskrivende måte.

Fortolkningsvaliditet handler om gyldigheten av tolkningen til informantenes forståelse, men også min analyse av intervjudataene. Dataene jeg har samlet inn vil være et resultat av mine informanternes fortolkning av virkeligheten, som for eksempel kan påvirkes av hva slags inntrykk informantene får av meg som intervjuer, hvor de kunne unnlatt å snakke om noe de ikke trodde jeg forsto. For å sikre denne typen validitet stilte jeg godt forberedt til intervjuene slik at informantene opplevde at jeg visste hva vi snakket om. I min analyse av intervjudataene har dataene blitt tillagt mening ut fra mine forhåndsoppfatninger og hva jeg tillegger mest vekt.

Teoretisk validitet handler om den teorien som forskeren har med seg til, og eventuelt utvikler, gjennom studien. Det er de teoretiske begrepene som er presentert i kapittel 2 som er rammeverket for mitt forskningsprosjekt, og jeg er derfor ikke ute etter å *utvikle* noen teori gjennom prosjektet.

Maxwell (1992) skriver også om generaliserbarhet, som handler om at den tolkningen som fremkommer i løpet av forskningsprosessen kan overføres til andre personer, tidspunkter og sammenhenger. Her er den interne generaliserbarheten mest sentral siden den handler om at fenomenet er overførbart til andre personer, begivenheter og omgivelser innenfor den institusjonen fenomenet er studert. Alle mine informanter jobber ved samme skole, og lesere innenfor denne skolen kan kanskje kjenne seg igjen i tolkningene jeg gjør i mitt forskningsprosjekt. Utover dette er utvalget mitt for lite til å kunne generalisere eksternt.

3.7 Forskningsetikk

Det å forske og det å formidle forskning krever etiske overveielser gjennom hele forskningsprosessen, særlig innenfor samfunnsforskningen da denne så direkte berører enkeltmennesker og forhold mellom mennesker (Johannesen et al., 2010).

Innen samfunnsforskning finnes det nasjonale forskningsetiske komitéer, i denne sammenhengen Den nasjonale forskningsetiske komité for samfunnsvitenskap og humaniora (NESH). Innenfor komitéens forskningsetiske retningslinjer (2006) er det flere forskningsetiske prinsipper som er relevant for mitt studium. Dette gjelder kravene om å informere dem som utforskes, informert og fritt samtykke, konfidensialitet, å ta hensyn til tredjepart, samt konsesjon og meldeplikt. For å ivareta disse ble det laget et informasjonsskriv (vedlegg 1) til informantene hvor jeg presenterte forskningsprosjektet og hvor informantene samtykket til deltakelsen. De ble informert om at all informasjon er taushetsbelagt og blir anonymisert, og at de ble bedt om å svare på generelt grunnlag. For å ivareta kravet om konfidensialitet ytterligere ble navn på informanter byttet ut med bokstavkoder. For å ta hensyn til kravet om konsesjon og meldeplikt ble det ikke foretatt lydopptak eller innhentet personlige opplysninger.

4. Presentasjon av funn

I dette kapittelet blir mine hovedfunn presentert. Disse er sortert under fire kategorier: hva som skaper behovet for spesialundervisning, organisering av spesialundervisning, planlegging og gjennomføring av spesialundervisning, og vurdering av elevenes læringsutbytte.

4.1 Hva som skaper behovet for spesialundervisning

Informantene var enige om at behovet for spesialundervisning i lesing og skriving er sammensatt. En del strever fordi de har en eller flere diagnoser, men skolen og lærerne sliter også med å tilpasse den vanlige undervisningen og følge opp alle elevene tilstrekkelig. Informant B trekker frem ressursmangel som en faktor, mens informant A trekker frem at kontaktlærer ikke har tid til å følge opp.

4.2 Organisering av spesialundervisning

Informant A er en egen ressurs på sitt team som jobber med enkeltelever med vedtak om spesialundervisning. Hun sier det er viktig med forutsigbarhet for elevene i forhold til omgivelser, og har derfor skaffet seg et eget rom som er avsatt til spesialundervisningen. Noen ganger tar hun ut en og en, andre ganger flere, da med fokus på hvem som passer sammen for å unngå konflikter.

Hos informant B får teamet tildelt ressursene som videre fordeles mellom teamlærerne. Han sier at «Det er ikke slik at 5 elever som har 200 timer hver får dette, da blir det i grupper. Ressurser slås sammen, og det dukker opp uforutsette ting». Han opplever at de som strever får mer å forholde seg til av rom, lærere og elever. Han sier at «det er en god del vanlig klasseromsundervisning, mer enn ønskelig» og «de har vanskelig for å henge med. Vi får ikke tilpasset nok». Men det hender også at de tas ut en og en eller i grupper.

Informant C gjennomfører sin spesialundervisning i språkblandede og aldersblandede grupper på 8-10 elever. Ved behov bruker hun ekstra tid og ressurser på enkeltelever. Hun mener denne organiseringen gir bedre tilpassing, elevene møter andre på omtrent samme nivå og det er gode muligheter for elev-elev-relasjoner. De får brukt god tid på lese- og

skriveopplæringen siden de jobber med dette intensivt i alle timene over en lengre periode. Hun forteller imidlertid også at de ved en slik organisering ikke får like god kontakt med sin ordinære klasse.

4.3 Planlegging og gjennomføring av spesialundervisning

I forhold til elevforutsetninger har informantene relativt like svar hvor alle tre vektlegger at alle skal delta i det som foregår i undervisningen, og at alle elevene skal oppleve mestring. Informant A vektlegger også å fremme elevenes motivasjon. Informant B sier at «man kjenner ungene etter hvert» og derfor stiller han ulike krav til ulike elever. Informant C legger opp til elevsamarbeid dersom hun planlegger aktiviteter som kan være utfordrende for enkeltelever, og gir ellers arbeidsoppgaver tilpasset den enkeltes forutsetninger.

Når informantene setter læringsmål for spesialundervisningen, vektlegger informant A «at målet er noe de trenger å lære, basert på at de skal få de kunnskapene de trenger for å kunne jobbe selvstendig». Informant B sier at «elevene har enklere mål og mer tilrettelagte mål. De har jo IOP fordi de ikke når de punktene som står i Kunnskapsløftet». Informant C sier at hun enten jobber med de samme målene over tid, eller tar de opp igjen jevnlig. Hun sier at hun i det siste har fokusert på bruk av dobbeltkonsonant, hvor hun bruker mye av de samme ordene som repetering, men at hun også introduserer nye ord hver gang.

Alle informantene sier de har god erfaring med arbeidsmåter som veiledet lesing og repetert lesing. Informant C trekker også frem gruppearbeid hvor hun da «legger vekt på at det er to som passer sammen som får jobbe sammen».

Når det gjelder innhold trekker alle tre informantene frem bruk av forkunnskaper som en viktig faktor. Informant A og B nevner også enklere bøker, høyfrekvente ord og begrepslæring. Informant B sier imidlertid at innholdet er relativt likt som i den ordinære opplæringen, men at enkeltelever får litt andre oppgaver. Informant C bruker blant annet kjente internasjonale eventyr som elevene kjenner igjen.

Informantene fikk også spørsmål angående forskning som viser at elever som mottar spesialundervisning scorer dårligere på motivasjon, arbeidsinnsats, trivsel og relasjoner til medelever enn de øvrige elevene, samt at det er høyere forekomst av mobbing (Nordahl & Hausstätter, 2009). Alle tre trekker frem gode relasjoner, tilhørighet i klasserommet og

mestringsfølelse som viktige faktorer til økt trivsel og motivasjon. Informant B tror at «dersom man plasserer de elevene med ekstra behov sammen så stimulerer man til at de er spesielle». Informant A sier hun vektlegger at elevene er tilstrekkelig i klasserommet så de kan danne relasjoner til medelever. Hun mener også at det er viktig å jobbe for at elevene skal bli selvstendige og selvsikre. Informant C har stort fokus på at elevene skal respektere hverandre og et godt klassemiljø fordi hun opplever at særlig svake elever fort kan bli «hakkekyllinger» for de andre elevene.

4.4 Vurdering av elevenes læringsutbytte

Både informant A og B sier de vurderer elevenes læringsutbytte ved å observere framgangen til elevene i timene og ved å se på hjemmearbeid. De bruker også ulike tester, som for eksempel lesehastighetstester. Informant A forteller at hun ved fremgang gir elevene begrunnede muntlige tilbakemeldinger. Informant C forteller at hun lar elevene være med og vurdere selv, for eksempel ved retting av orddiktater, og at hun i tillegg samler inn og ser på hva de har gjort.

5. Drøfting

I dette kapitlet vil resultatene fra undersøkelsen drøftes mot teorien som er presentert i kapittel 2. Her vil jeg særlig vektlegge de fire perspektivene i planlegging og gjennomføring av undervisning.

5.1 Grad av elevsentrering

Innen elevsentrering tar læreren utgangspunkt i elevenes forutsetninger og behov, samt tidligere læring for å bidra til engasjement og positivt læringsutbytte hos elevene. Her vil også det personlige læringsutbyttet (Overland & Nordahl, 2015) være aktuelt. Innenfor didaktikken er spørsmål om *hva*, *hvordan* og *hvorfor* sentrale.

I forhold til didaktikkens *hva*, innhold, sier alle tre informantene at de tar utgangspunkt i elevenes forkunnskaper og tidligere læring når de planlegger innhold til spesialundervisningen. Innholdet tilpasses altså hva elevene kan fra før, som er sentralt innenfor elevsentrering. Samtidig har læreren en todelt oppgave innenfor dette perspektivet: innholdet skal bidra til både engasjement og positivt læringsutbytte. Om innholdet til mine informanter bidrar til begge deler er det vanskelig å si noe om, men både mestring og motivasjon nevnes i dataene mine, noe som kan tyde på at informantene også vektlegger arbeidslyst og engasjement i planlegging av spesialundervisning. Det vil uansett være sentralt å planlegge innhold ut fra det man vet engasjerer og interesserer elevene innenfor dette perspektivet. For elever med lese- og skrivevansker kan man velge bøker og skriveoppgaver med temaer som elevene finner interessante for at eleven skal være engasjert i arbeidet, samtidig som dette engasjementet kan gi bedre arbeidsinnsats og læringsutbytte.

Når det gjelder *hvordan* man kan bidra til engasjement og læring, ble som nevnt mestringsopplevelser og fokus på motivasjon vektlagt hos informantene mine. Alle informantene sier det er viktig at elevene har noe å bidra med og at elevene opplever mestring i hver time. I denne sammenhengen legges det til rette for en inkluderende opplæring ved at læreren øker deltakingen (Haug, 2011). Dette gjøres ved at eleven gis mulighet til å gi et bidrag til fellesskapet i stedet for å bare være en tilskuer, noe som kan øke motivasjonen. Ved at elevene opplever mestring, ikke minst *ser selv* at de mestrer, vil man få mestringsorienterte elever med en forventning om å mestre noe selv (Manger, 2009). På

motsatt side kan man få elever som informant B beskriver, som «har vanskelig for å henge med».

Bandura mener at elevens forventninger om å mestre en konkret arbeidsoppgave vil påvirke elevens mulighet til å lykkes med dette (Manger, 2009). Den viktigste kilden til en slik forventning om mestring er autentiske mestringsopplevelser. Ved å ha fokus på slike mestringsopplevelser, samt øke deltakingen som nevnt ovenfor, kan elevene bli mer aktive i læringssituasjonene og få større tro på å lykkes. Dette kan i neste omgang bidra til engasjement og positivt læringsutbytte hos elevene. På den andre siden kan man få elever som er til stede i undervisningen, men som er lite deltagende og lite mestringsorienterte. Selvtillit og motivasjon er en stor utfordring særlig for elever med lese- og skrivevansker (Lyster & Frost, 2012), og derfor er arbeid som fremmer dette svært viktig. I tillegg kan mestringsopplevelser gi økt motivasjon og økt trivsel på skolen, og dermed være en faktor til et godt psykososialt miljø for elevene.

I forbindelse med hvordan rammefaktorene utnyttes innenfor dette perspektivet, sier informant A at et av behovene til elevene er forutsigbarhet. Derfor har hun ordnet seg et fast rom som brukes dersom spesialundervisningen foregår utenfor klasserommet. Elevene vet derfor hvor de skal og hvem de skal være med. Om dette bidrar til engasjement og læring er det vanskelig å si noe konkret om, men på motsatt side kan vi vel påstå at elever som stadig blir flyttet rundt og må tilpasse seg ulike voksenpersoner *ikke* vil få økt engasjement og læringsutbytte. Dette er noe av realiteten hos elevene til informant B, hvor elevene må tilpasse seg hva trinnet har tilgjengelig av voksenressurser.

Vi kan trekke frem informant B i forbindelse med *hvorfor*, altså læringsmålene. Elevene med IOP har ikke forutsetninger for å nå alle målene i Kunnskapsløftet, derfor får de enklere mål og mer tilrettelagt innhold og metoder. Dette underbygger også vektleggingen av elevenes mestringsopplevelser i skolehverdagen. Det viktigste i denne forbindelsen er at informantene mine i planlegging av spesialundervisningen lager seg klare læringsmål som de presenterer for elevene i begynnelsen av timen. Forskning innen sosial-kognitivt perspektiv har vist at det er en klar sammenheng mellom klare læringsmål og elevenes forventning om mestring, noe som videre kan påvirke motivasjonen til elevene (Manger, 2009). Elevene må også få vite hva de skal gjøre i løpet av læringsprosessen, samt få støtte og veiledning underveis, noe som samsvarer med både Vygotsky's proksimale utviklingssone og Bruner's stillasbygging (Moen, 2011).

En av lærernes arbeidsoppgaver for å legge til rette for en inkluderende praksis er å øke utbyttet (Haug, 2011), og i forhold til det personlige læringsutbyttet kan vi særlig legge merke til informant A sitt mål om at elevene hennes skal bli selvstendige aktører i læringsprosessene. Dette kan blant annet betegnes som selvregulert læring (Bunting, 2011). Hun ønsker også at elevene skal utvikle selvtillit og tro på seg selv, altså få forventninger om mestring. Dette, samt fokus på mestring som er nevnt ovenfor, kan bidra til et personlig utbytte hos eleven.

5.2 Grad av kunnskapssentrering

Det viktigste innenfor kunnskapssentrering er at læreren identifiserer hva som er viktig kunnskap for elevene og at spesialundervisningen planlegges slik at det er mulig for elevene å tilegne seg denne kunnskapen. Man bør bygge videre på hva elevene kan fra før, samt stille læringsrettede spørsmål i planleggingsfasen da det er det faglige utbyttet som står i sentrum (Overland & Nordahl, 2015). Også her anvender jeg de didaktiske spørsmålene.

Når det gjelder spørsmålet om *hvorfor* i denne sammenhengen, sier informant C at hun har hatt som mål at elevene skal bli kjent med dobbeltkonsonant. Hun har jobbet med dette flere ganger, hvor hun både repeterer ord de har jobbet med og introduserer nye ord. Vansker med enkelt- og dobbeltkonsonant er typisk for elever med lese- og skrivevansker, og repetering og ulike former for repetert lesing er også anbefalt for disse elevene (Lyster, 2012). Dette kan altså være viktig kunnskap for elevene, og det kan derfor tenkes at arbeid med dobbeltkonsonanter kan forbedre lese- og skriveferdighetene til elevene. På den andre siden er vansker med dobbeltkonsonant kun et av flere symptomer ved lese- og skrivevansker, og det må derfor også jobbes direkte med de andre vanskeområdene.

Innholdet, didaktikkens *hva*, planlegges her ofte ut fra hva elevene kan fra før, noe alle tre informantene forteller at de gjør. Forkunnskaper er en avgjørende faktor for leseforståelse (Bråten, 2007; Samuelstuen & Bråten, 2005), og derfor også et av symptomene på leseforståelsesvansker (Bråten, 2007). Forståelsen kan derfor økes dersom bøkene og oppgavene informantene gir, bygger på elevenes forkunnskaper. På den andre siden kan det tenkes at selv om bøkene er enklere, er det ikke sikkert at elevene forstår innholdet dersom de ikke har forkunnskaper om temaet eller ikke klarer å aktivisere de forkunnskapene de har. Da må dette i så fall jobbes med i førlesefasen for å gi elevene utbytte av lesingen. Informant C sier hun har jobbet med kjente eventyr som elevene kjenner igjen. At elevene kjenner igjen

eventyrene som presenteres, kan derfor bidra til å øke forståelsen for både eventyret og sjangeren eventyr.

Informant A og B sier de vektlegger begrepslæring og høyfrekvente ord. Ordforråd er en viktig faktor i forbindelse med leseforståelse (Bråten, 2007; Lyster, 2012), og et dårlig ordforråd er et av symptomene på leseforståelsesvansker (Bråten, 2007). Samtidig er det å glemme ord fort et symptom på avkodingsvansker. Arbeid med ordforråd kan kanskje derfor både gi bedre leseforståelse ved at elevene forstår innholdet i tekstene, samtidig som et ord man kjenner fra før kan være lettere å avkode og huske for elever med avkodingsvansker. Dette kan også hjelpe skrivingen ved at elevene får et større begrepsapparat å velge mellom. Å trene på høyfrekvente ord kan også gi bedre rettskriving og ordavkodning. Dette er altså arbeid som vil gi et faglig læringsutbytte. Selv om begrepslæring og trening på høyfrekvente ord ikke går direkte på elevenes forkunnskaper, som er sentralt for planlegging av innholdet innenfor dette perspektivet, kan dette arbeidet bidra til å styrke elevenes forkunnskaper. Å arbeide med forståelsesstrategier blir ikke nevnt i intervjuene, og dette er noe som også bør jobbes med. Å planlegge innhold ut fra dette perspektivet kan gjøres med utgangspunkt i det kategoriske perspektivet, hvor man forstår elevenes lærevansker for å legge best til rette for læring og for å planlegge innhold som er tilpasset det elevene trenger å lære.

Når det gjelder arbeidsmåter, didaktikkens *hvordan*, kan man også innta et kategorisk perspektiv, i tillegg til det relasjonelle, hvor man tar utgangspunkt i metoder og aktiviteter som er anbefalt for elever med lese- og skrivevansker. Veiledet lesing og repetert lesing er arbeidsmåter alle informantene har gode erfaringer med. Dette er også arbeidsmåter som anbefales for elever med lesevansker (Lyster, 2012; Lyster & Frost, 2012). Dette kan tyde på læringsrettede spørsmål ved at de benytter seg av arbeidsmåter de av erfaring vet bidrar til læring, samtidig som dette også kan være arbeidsmåter som er vanlige å benytte seg av på skolen de jobber ved. Det blir imidlertid ikke nevnt konkrete arbeidsmåter i forbindelse med skriveopplæring, og eksempler på dette kan være prosessorientert skriving og artikulatorkisk sekvensanalyse.

5.3 Grad av vurderingssentrering

Innen vurderingssentrering er det viktigste at elevene blir en del av en dialog hvor læreren studeres elevenes læring, former undervisningen ut fra dette, samt at elevene får konkrete

tilbakemeldinger så de forstår hvordan de kan forbedre seg. Det handler altså i stor grad om vurdering for læring (VFL).

VFL virker å være fraværende i planlegging og vurdering av elevenes læringsutbytte. Informantene brukte relativt lang tid på å svare, og de virket ikke spesielt trygge på svarene sine. Dette synes jeg er litt merkelig med tanke på den store nasjonale satsingen og det store fokuset VFL faktisk har (Utdanningsdirektoratet, 2014). Dette ble også funnet i Lillehammerskolen, hvor VFL var sentral i den ordinære undervisningen, men ikke innenfor spesialundervisningen (Knudsmoen et al., 2012). I grunnlagsdokumentet for videreføring av satsingen *Vurdering for læring* (2014) står det at elever lærer best når de forstår hva de skal lære, får tilbakemeldinger som forteller dem om kvaliteten på arbeidet, får råd om hvordan de kan forbedre seg, samt når de er involvert i eget læringsarbeid. Dette betyr at VFL har betydning for elevens læringsutbytte, og burde derfor også ha fokus innenfor spesialundervisningen.

Det nevnes få konkrete vurderingsmetoder som blir brukt for å vurdere elevenes måloppnåelse. Informant C forteller at hun noen ganger benytter egenvurdering, blant annet ved orddiktater. Ellers blir ikke dette nevnt, og det er nok viktig å gi elevene tilstrekkelig trening på egenvurdering også innenfor spesialundervisningen for økt læringsutbytte og selvregulering. Informant A og B sier de observerer elevenes faglige fremgang i timene, ser på hjemmearbeid og gir muntlige tilbakemeldinger når de mestrer noe. Dette er kilder til bevis som læreren kan benytte seg av (Slemmen, 2010), men her er det læreren som bestemmer når og hvordan vurderingen skal foregå. Eleven inkluderes ikke i vurderingen, og dermed er det ingen *dialog* mellom læreren og eleven. En måte å inkludere eleven kan være å ha jevnlig læringsamtaler hvor man kan kommunisere med eleven om læring, støtte opp i arbeidet mot læringsmålet samt motivere eleven til å arbeide videre. Dette kan gjøres både med enkeltelever, i grupper og også i hele klasser, og brukes videre for planlegging og tilpassing av spesialundervisningen.

5.4 Grad av fellesskaps- eller miljøsentrering

Innenfor fellesskaps- eller miljøsentrering er elev-elev-relasjoner og lærer-elev-relasjoner sentrale siden gode relasjoner har betydning for motivasjon og trivsel. I tillegg vil man innenfor dette perspektivet planlegge ut fra hva slags sosial kompetanse som er nødvendig og som kan utvikles i læringsøkten.

Gode elev-elev-relasjoner trekkes frem som en viktig faktor for økt trivsel i skolehverdagen. Forskning viser at gode elev-elev-relasjoner er kilde til både økt trivsel (Manger, 2010) og et godt læringsutbytte (Nordahl & Manger, 2010). Dette samsvarer også med det sosiokulturelle perspektivet som betrakter læring som en aktiv deltakelse i forskjellige kulturelle praksiser (Lillejord, 2009). Det vil si at læring er innvevd i samhandlingen mellom eleven og omgivelsene, for eksempel gjennom elev-elev-relasjoner. Dette er også grunnleggende innenfor det relasjonelle perspektivet på spesialundervisning, hvor man mener det er i samspillet mellom eleven og omgivelsene at problemer både skapes og kan løses. Det er viktig at dette vektlegges, særlig med tanke på at elever med enkeltvedtak scorer dårligere på relasjoner til medelever enn de øvrige elevene (Nordahl & Hausstätter, 2009). For å legge til rette for gode relasjoner mellom medelever tar informant A ut elever som passer sammen dersom hun har spesialundervisning i grupper. Dette kan gi grunnlag for gode relasjoner mellom elevene i gruppen, men samtidig gis det heller ikke mulighet til å danne gode relasjoner mellom de elevene som tilsynelatende ikke passer sammen. Dette burde kanskje vektlegges mer.

Andre eksempler på at det legges til rette for å danne elev-elev-relasjoner er at informant A og B passer på at elevene er tilstrekkelig inne i klasserommet sammen med de andre elevene. At elevene er inne i klasserommet er viktig, men samtidig bør det legges vekt på at elevene danner gode relasjoner til medelevene der og å ha et godt klassemiljø. Informant C trekker frem dette, hvor hun sier hun har høyt fokus på at elevene skal respektere hverandre. Å jobbe med et inkluderende klassemiljø med gode elev-elev-relasjoner kan også bedre det psykososiale miljøet.

Informantene mine fikk ingen konkrete spørsmål angående lærer-elev-relasjoner, og dette ble heller ikke nevnt i forbindelse med de andre spørsmålene. At informantene aktivt involverer elevenes forkunnskaper kan likevel tyde på en god lærer-elev-relasjon siden dette forutsetter at man kjenner elevene. En god lærer-elev-relasjon er også av betydning for læringsutbyttet til elevene (Nordahl & Manger, 2010), derfor er dette viktig å fokusere på.

Når det gjelder den sosiale kompetansen og det sosiale læringsutbyttet, fremkommer det ikke av mitt materiale hvorvidt informantene mine vektlegger dette når de setter læringsmål for spesialundervisningen eller når de planlegger innhold. Når det gjelder arbeidsmåter nevner imidlertid informant C gruppearbeid, og informant A og B kan ha spesialundervisning i grupper. Her kunne for eksempel den prosessorienterte skrivemåten (Lyster, 2012) vært

benyttet, hvor elevene utvikler skriveferdighetene gjennom samhandling. Dette gir som sagt mulighet for å danne gode elev-elev-relasjoner. I tillegg krever samarbeid en viss sosial kompetanse, samtidig som evnen til samarbeid kan utvikles. Samtidig stiller en undervisningsøkt ulike sosiale krav til elevene, og det å kunne samarbeide med andre er kun et slikt krav. Det må derfor legges vekt på også andre sosiale kompetanser når man planlegger spesialundervisningen, for eksempel at de skal kunne fungere i et fellesskap. Fokus på mestringsopplevelser er som nevnt viktig for informantene, og dette må også gjelde de sosiale kravene som stilles i spesialundervisningen.

6. Oppsummering

Problemstillingen i denne bacheloroppgaven er: hvordan tilpasses opplæringen for elever med enkeltvedtak i lesing og skriving? Det kommer fram av oppgaven at det ikke finnes noe entydig svar på denne problemstillingen. Tilpasset opplæring blir innen forskningslitteratur omtalt som en ideologi (Bachmann & Haug, 2006; Nordahl, 2012), og jeg har derfor gjennom min bacheloroppgave prøvd å få kunnskap om hvordan en skole kan realisere tilpasset opplæring i form av spesialundervisning i praksis.

Innenfor en enkelt skole viser det seg at det både finnes forskjeller og likheter i gjennomføring av spesialundervisningen, og for meg var det overraskende å oppdage at det er store forskjeller i organiseringen av spesialundervisningen ved samme skole. Der hvor skolens ressurser ofte setter mulighetene og begrensningene var det størst forskjeller, mens de fleste likhetene fantes innenfor den tilpassingen som læreren selv er ansvarlig for. Informant A og C får tilpasset mer enn det informant B føler han får gjort med bakgrunn i de ressursene og rammene som tildeles klassen.

Det kommer frem at både det kategoriske og det relasjonelle perspektivet kan anvendes i praksis, både når man skal begrunne og forklare årsaken til at elever behøver vedtaket, men også når man skal tilpasse opplæringen for elever med spesialundervisning ved at det er en individualisering av tilpasset opplæring. Informantene sier at behovet for spesialundervisning er sammensatt: årsaken kan ligge i elevenes forutsetninger, men også at skolen og lærerne ikke klarer å tilpasse eller følge opp godt nok. Mangel på tid og ressurser trekkes frem. Vi kan kanskje si at dersom lærerne hadde bedre tid og mer ressurser til å tilpasse den ordinære opplæringen, ville flere elever fått et tilfredsstillende læringsutbytte og dermed ikke trenge spesialundervisning (Knudsmoen, Forfang & Nordahl, 2015). Det kategoriske perspektivet kommer til syne i planlegging og gjennomføring av spesialundervisning ved at opplæringen tilpasses elevens lærevanske. Det relasjonelle perspektivet kommer til syne ved at opplæringen tilpasses samspillet mellom eleven og omgivelsene, for eksempel gjennom en felleskaps- eller miljøsentring. Hovedvekten bør ligge på det relasjonelle perspektivet, mens det kategoriske perspektivet inntas for å få innsikt i hva elevene trenger av tiltak rettet direkte mot lærevansen og forebyggende tiltak.

Innen elevsentring tilpasses opplæringen ved å gi elevene mestringsopplevelser og ved å gjøre dem til *deltakere* fremfor tilskuere (Haug, 2011). Dette kan bidra til økt

mestringsorientering, motivasjon og engasjement og for eleven. Ved å ha fokus på dette, samt elevenes læring og utvikling, kan spesialundervisningen bidra til både engasjement og positivt læringsutbytte, som er lærerens oppgave innenfor dette perspektivet.

Innen kunnskapssentrering tilpasses opplæringen ved at innholdet velges ut fra elevenes forkunnskaper og hva som er viktig for elever med lese- og skrivevansker. Mest sannsynlig benyttes det læringsrettede spørsmål innenfor arbeidsmåter, og informant C sitt læringsmål tar utgangspunkt i viktig kunnskap for elever med lese- og skrivevansker. Dette kan bidra til et faglig utbytte for elevene.

Opplæringen er imidlertid ikke godt nok tilpasset elevene innen VFL. Det benyttes enkelte vurderingsmetoder, men selve *dialogen* mellom eleven og læreren er fraværende. Forskning viser som sagt at VFL bidrar til å fremme læring, og derfor er dette svært viktig å fokusere på også innenfor spesialundervisningen.

Tilpasset opplæring innenfor fellesskaps- eller miljøsentring kommer særlig til syne ved fokus på elev-elev-relasjoner. Både organisering og arbeidsmåter tilpasses dette formålet. Dette kan bidra til et sosialt utbytte. Om det tas hensyn til øvrige sosiale krav er uklart, men disse bør tilpasses slik at elevene får mestringsopplevelser også her.

Både det faglige, det personlige og det sosiale læringsutbyttet vektlegges av informantene (Overland & Nordahl, 2015), noe som er en forutsetning for likeverdsprinsippet innenfor fellesskolen. Ved å legge til rette for en inkluderende praksis (Haug, 2011), og ved å fokusere på trivsel, motivasjon og mestring legger informantene mine opp til et godt psykososialt miljø og for at elevene skal ha en skolehverdag som oppleves meningsfull.

Arbeidet med dette prosjektet har gitt meg mye kunnskap, men også nye spørsmål. Særlig lurer jeg på hvordan et større fokus på VFL i spesialundervisningen vil påvirke elevenes læringsutbytte. Dersom det er slik at VFL har større fokus innenfor den ordinære opplæringen enn innenfor spesialundervisningen, kan det tenkes at elever med enkeltvedtak *ikke* får et likeverdig opplæringstilbud som de øvrige elevene. Dette er et spørsmål som ville vært både viktig og interessant å arbeide videre med.

Litteraturliste

Bachmann, K. & Haug, P. (2006). *Forskning om tilpasset opplæring* (Høgskulen i Volda Rapport nr. 62, 2006). Lokalisert på http://www.udir.no/upload/forskning/5/tilpasset_opplaring.pdf

Bjørndal, B. & Lieberg, S. (1978). *Nye veier i didaktikken*. Lokalisert på <http://www.nb.no/nbsok/nb/c8032b24edcba8aa6849099921b4085f?index=1#0>

Bråten, I. (2007). Leseforståelse – komponenter, vansker og tiltak. I I. Bråten (Red.), *Leseforståelse: Lesing i kunnskapssamfunnet - teori og praksis* (s. 45-81). Oslo: Cappelen Akademisk.

Bunting, M. (2011). Utvikling av elevenes egne læringsstrategier. I M. B. Postholm, P. Haug., E. Munthe & R. J. Krumsvik (Red.), *Lærerarbeid for elevenes læring 1-7* (s. 163-179). Kristiansand: Høyskoleforlaget.

Christoffersen, L. & Johannessen, A. (2012). *Forskningsmetode for lærerutdanningene*. Oslo: Abstrakt forlag AS.

Den nasjonale forskningsetiske komité for samfunnsvitenskap og humaniora. (2006). *Forskningsetiske retningslinjer for samfunnsvitenskap, humaniora, juss og teologi*. Lokalisert på <https://www.etikkom.no/forskningsetiske-retningslinjer/Samfunnsvitenskap-jus-og-humaniora/>

Djupedalsutvalget. (2015). *Å høre til – Virkemidler for et trygt psykososialt skolemiljø*. (NOU 2015:2). Lokalisert på <https://www.regjeringen.no/nb/dokumenter/nou-2015-2/id2400765/?docId=NOU201520150002000DDDEPIS&q=&navchap=1&ch=1>

Elvemo, J. (2003). *Lese- og skrivevansker: Teori, diagnose og metoder* (2. utg.). Bergen: Fagbokforlaget.

Emanuelsson, I., Persson, B. & Rosenquist, J. (2001). *Forskning inom det spesialpedagogiska området – en kunskapsöversikt*. Stockholm: Skoleverkets monografiserie.

Forskrift til opplæringslova, FOR-2006-06-23-724.

Haug, P. (2011). Rammer for lærerarbeidet. I M. B. Postholm, P. Haug, E. Munthe & R. J. Krumsvik (Red.), *Lærerarbeid for elevenes læring 1-7* (s. 229-247). Kristiansand: Høyskoleforlaget.

Holck, G. (2010). Juridiske og pedagogiske vurderinger knyttet til tilpasset opplæring og rett til spesialundervisning. *Spesialpedagogikk*, 75(1), 10-16.

Johannessen, A., Tufte, P. A. & Christoffersen, L. (2010). *Introduksjon til samfunnsvitenskapelig metode* (4.utg). Oslo: Abstrakt forlag AS.

Knudsmoen, H., Forfang, H. & Nordahl, T. (2015). «Med rom for alle»: Kvalitetssikring av spesialundervisning i Lillehammerskolen. *Spesialpedagogikk*, 15(3), 4-15.

Knudsmoen, H., Myhr, L. A., Vigmostad, I., Aasen, A. M., Nordahl, T. & Håland, K. S. (2012). *Det må være rom for begge deler: Forskningsarbeid – med rom for alle og blikk for den enkelte* (Høgskolen i Hedmark Oppdragsrapport nr. 3, 2012) Lokalisert på http://brage.bibsys.no/xmlui/bitstream/handle/11250/133679/opprapp03_2012.pdf?sequence=3&isAllowed=y

Kunnskapsdepartementet. (2003). *Kultur for læring*. (St.meld. nr. 30, 2003-2004). Lokalisert på <https://www.regjeringen.no/contentassets/988cdb018ac24eb0a0cf95943e6cdb61/no/pdfs/stm200320040030000dddpdfs.pdf>

Lillejord, S. (2009). Læring som en praksis vi deltar i. I T. Manger, S. Lillejord, T. Nordahl & T. Helland, *Livet i skolen 1: Grunnbok i pedagogikk og elevkunnskap* (s. 217-248). Bergen: Fagbokforlaget.

Lyster, S-A. H. & Frost, J. (2012). Lese- og skriveopplæring på språklig grunnlag. Forebygging av vansker, og tiltak for elever med spesielle behov. I E. Befring & R. Tangen (Red.), *Spesialpedagogikk* (s. 341-369). Oslo: Cappelen Damm Akademisk.

Lyster, S-A. H. (2012). *Elever med lese- og skrivevansker: Hva vet vi? Hva gjør vi?*. Oslo: Cappelen Damm Akademisk.

Manger, T. (2009). Læring og forventning om mestring. I T. Manger, S. Lillejord, T. Nordahl & T. Helland, *Livet i skolen 1: Grunnbok i pedagogikk og elevkunnskap* (s. 249-278). Bergen: Fagbokforlaget.

Manger, T. (2009). Motivasjon og læring. I T. Manger, S. Lillejord, T. Nordahl & T. Helland, *Livet i skolen 1: Grunnbok i pedagogikk og elevkunnskap* (s. 279-308). Bergen: Fagbokforlaget.

Manger, T. (2010). Jevnaldrendes betydning. I S. Lillejord, T. Manger & T. Nordahl, *Livet i skolen 2: Grunnbok i pedagogikk og elevkunnskap: Lærerprofesjonalitet* (s. 101-136). Bergen: Fagbokforlaget.

Maxwell, J. (1992). Understanding and Validity in Qualitative Research. *Harvard Educational Review*, Vol. 62, No. 3. Lokalisert på http://mkoehler.educ.msu.edu/hybridphd/hybridphd_summer_2010/wp-content/uploads/2010/06/maxwell92.pdf

Moen, T. (2011). Utviklingsstøttende lærer-elev-relasjoner. I M. B. Postholm, P. Haug, E. Munthe & R. J. Krumsvik (Red.), *Lærerarbeid for elevenes læring 1-7* (s. 131- 146). Kristiansand: Høyskoleforlaget.

Munthe, E. (2011). Undervisningsplanlegging – vitenskap og fortellingskunst. I M. B. Postholm, P. Haug, E. Munthe & R. J. Krumsvik (Red.), *Lærerarbeid for elevenes læring 1-7* (s. 61-76). Kristiansand: Høyskoleforlaget.

Nilsen, S. (2012). Spesialundervisningens tiltakskjede. I E. Befring & R. Tangen (Red.), *Spesialpedagogikk* (s. 240-264). Oslo: Cappelen Damm Akademisk.

Nordahl, T. & Hausstätter, R. H. (2009). *Spesialundervisningens forutsetninger, innsatser og resultater: Situasjonen til elever med særskilte behov for opplæring i grunnskolen under Kunnskapsløftet*. (Høgskolen i Hedmark Rapport nr. 9, 2009). Lokalisert på <http://hdl.handle.net/11250/133865>

Nordahl, T. & Manger, T. (2010). Samhandling, kommunikasjon og engasjement. I S. Lillejord, T. Manger & T. Nordahl, *Livet i skolen 2: Grunnbok i pedagogikk og elevkunnskap: Lærerprofesjonalitet* (s. 65-100). Bergen: Fagbokforlaget.

Nordahl, T. & Overland, T. (2015). *Tilpasset opplæring og individuelle opplæringsplaner: Tilfredsstillende læringsutbytte for alle elever*. Oslo: Gyldendal Akademisk.

Nordahl, T. (2012). Tilpasset opplæring: Et ideologisk mistak i norsk skole? I B. Aamotsbakken (Red.), *Ledelse og profesjonsutøvelse i barnehage og skole* (s. 91-109). Oslo: Universitetsforlaget.

Opplæringslova, LOV-1998-07-17-61. (2014). Lokalisert på https://lovdata.no/dokument/NL/lov/1998-07-17-61#KAPITTEL_6

Persson, B. (1998). *Den motsägelsesfulla specialpedagogiken*. Göteborgs universitet: Institutionen för specialpedagogik.

Samuelstuen, M. S. & Bråten, I. (2005). Decoding, knowledge, and strategies in comprehension of expository text. *Scandinavian Journal of Psychology*, 46, 107-117.

Slemmen, T. (2010). *Vurdering for læring i klasserommet*. Oslo: Gyldendal Akademisk.

Utdanningsdirektoratet. (2009). *Spesialundervisning. Veileder til opplæringsloven om spesialpedagogisk hjelp og spesialundervisning*. Lokalisert på https://www.utdanningsforbundet.no/upload/Veiledn_Spesialundervisn_2009.pdf

Utdanningsdirektoratet. (2014). *Grunnlagsdokument: Videreføring av satsingen Vurdering for læring 2014 – 2017*. Lokalisert på <http://www.udir.no/PageFiles/Vurdering%20for%20laring/Dokumenter/Nasjonalt%20satsing%202014-2017%20SISTE%20VERSJON%20I%20EPHORTE.pdf>

Utdanningsdirektoratet. (2014). GSI-tall 2014/15. Lokalisert på <http://www.udir.no/Tilstand/Analyser-og-statistikk/Grunnskolen/GSI-tall/Analyse-av-GSI-tall/>

Vedlegg 1: informasjonsskriv

FORESPØRSEL OM DELTAKELSE I FORSKNINGSPROSJEKT KNYTTET TIL BACHELOROPPGAVE

Tema

Tilpasset opplæring og spesialundervisning for elever som sliter i lesing og skriving.

Bakgrunn og hensikt

Jeg er student ved grunnskoleutdanningen på Høgskolen i Hedmark. Jeg går tredje året og skal derfor skrive bacheloroppgave. Denne oppgaven vil handle om tilpasset opplæring og spesialundervisning i lesing og skriving. Det jeg er mest interessert i å se på er hvordan denne undervisningen organiseres og gjennomføres, samt hva slags innhold denne har.

Hva det innebærer å være informant

Det vil bli benyttet kvalitativ forskningsmetode, der de som velger å være informanter blir intervjuet og eventuelt observert. Under intervjuet vil det bli stilt spørsmål om planlegging, organisering og gjennomføring av undervisning, samt spørsmål om undervisningens innhold og forventninger til læring. Det vil ikke bli bedt om informasjon om spesifikke saker, og informasjon om 3.person (elever) vil ikke bli innhentet.

Hva skjer med informasjonen fra deg?

Informasjonen du gir vil ikke kunne knyttes opp mot person, og blir dermed håndtert ved anonymitet. Under intervjuet vil svarene du gir bli skrevet ned i korte trekk underveis. Som lærerstudent ved Høgskolen i Hedmark har jeg full taushetsplikt, og informasjonen som blir gitt blir kun brukt anonymt til å belyse oppgavens spørsmålsstilling, og ingenting annet.

Informasjon om utfallet av studien

Informantene har rett til å få innsyn i oppgaven og informasjon om resultater etter sensur. Dette kan sendes på mail dersom ønskelig.

Frivillig deltakelse

Deltakelsen ved forskningsprosjektet er frivillig, og som informant kan du når som helst trekke deg fra å delta, uten å begrunne valget.

Kontakt

Ta gjerne kontakt dersom du har spørsmål til prosjektet eller om det er andre ting du lurer på.

Kontakt student

Merete Hauger

meretehauger@hotmail.com

95748250

Kontakt veileder

Hege Knudsmoen

hege.knudsmoen@hihm.no

94356760

Samtykke

Før undersøkelsen ber jeg deg om å samtykke i deltakelsen ved å undertegne på at du har lest og forstått informasjonen på dette arket og at du ønsker å delta.

Jeg har lest og forstått informasjonen over og gir mitt samtykke til å delta i intervjuet

Sted og dato

Signatur

Jeg bekrefter å ha overlevert informasjonen som står beskrevet ovenfor

Sted og dato

Signatur

Vedlegg 2: intervjuguide til informant A

Faktaspørsmål

- Hvor lenge har du arbeidet i skolen?
- I hvilken stilling?
- I hovedsakelig på hvilke trinn?
- Hva slags utdanning har du?

Overgangsspørsmål

- Hva slags arbeidserfaringer har du med lese- og skriveopplæring?
- Jobber du hovedsakelig med elever med lese- og skrivevansker?

Nøkkelsspørsmål

- Hva mener du er årsaken til at noen elever sliter med lesing og skriving?
- Prøver dere å tilpasse innenfor den ordinære opplæringen før dere sender henvisning?
Ser dere eventuelt noen virkning av denne tilpassingen?
- Det er ønskelig med tidlig innsats, men forskning viser økende andel med spesialundervisning ved økende alder (Utdanningsdirektoratet, 2014). Hvordan føler du det er på denne skolen?

Organisering:

- Hvordan organiserer du lese- og skriveopplæringen for elevene med enkeltvedtak i lesing og skriving?
 - o Er dette elever med vedtatt enkeltvedtak, eller er det en blanding?
 - o Er det du alene som har ansvaret?
- Føler du hovedsakelig at disse elevene mottar et godt tilbud på denne skolen?

Planlegging/gjennomføring av undervisning:

- Dersom elevene får spesialundervisning innenfor den ordinære opplæringen, har de da et eget planlagt opplegg tilpasset deres IOP?
- Opplever du at IOP-en er førende for spesialundervisningen?
- Hender det at elevene blir fritatt fra mål i Kunnskapsløftet?
- Hva vektlegger du når du setter mål for undervisningen?
- Føler du at du har høye eller lave forventninger til læringsutbyttet?
- Hvordan tar du hensyn til elevens forutsetninger?

- Hvordan vurderer du læringsutbyttet til elevene?
- Hvordan blir rammefaktorene utnyttet i undervisningen?
 - o Føler du at dette lar seg anvende i samsvar med IOP og sakkyndig vurdering?
- Hvilke arbeidsmåter bruker du mye på elevene med enkeltvedtak i lesing og skriving?
- Er det noen forskjell på arbeidsmåtene som blir brukt på elever med lese- og skrivevansker og de andre elevene?
- Hva slags innhold har undervisningen for elevene med enkeltvedtak i lesing og skriving?
- Forskning viser at elever som mottar spesialundervisning scorer dårligere på motivasjon, arbeidsinnsats, trivsel og relasjoner til medelever enn elever som ikke mottar spesialundervisning, samt at det er høyere forekomst av mobbing (Nordahl & Hausstätter, 2009). Hvorfor tror du dette er tilfellet?

Avslutning

- Er det noe du føler du ikke har fått sagt, som du har på hjertet?

Vedlegg 3: intervjuguide til informant B

Faktaspørsmål

- Hvor lenge har du arbeidet i skolen?
- I hovedsakelig på hvilke trinn?
- Hva slags utdanning har du?

Overgangsspørsmål

- Hva slags arbeidserfaringer har du med lese- og skriveopplæring?
- Hva slags arbeidserfaringer har du med elever med lese- og skrivevansker?

Nøkkelspørsmål

- Hva mener du er årsaken til at noen elever sliter med lesing og skriving?
- Prøver dere å tilpasse innenfor den ordinære opplæringen før dere sender henvisning?
Ser dere eventuelt noen virkning av denne tilpassingen?
- Det er ønskelig med tidlig innsats, men forskning viser økende andel med spesialundervisning ved økende alder (Utdanningsdirektoratet, 2014). Hvordan føler du det er på denne skolen?

Organisering:

- Hvordan blir spesialundervisningen stort sett organisert på denne skolen?
 - o Er du enig/uenig? Hvorfor/hvorfor ikke?
- Blir det tatt hensyn til klassetilhørighet?
- Hvilke lærere er det som har ansvar for spesialundervisningen?
- Føler du hovedsakelig at disse elevene mottar et godt tilbud på denne skolen?

Planlegging/gjennomføring av undervisning:

- Dersom elevene får spesialundervisning innenfor den ordinære opplæringen, har de da et eget planlagt opplegg tilpasset deres IOP?
- Opplever du at IOP-en er førende for spesialundervisningen?
- Hva vektlegger du når du setter mål for undervisningen?
- Føler du at du har høye eller lave forventninger til læringsutbyttet?
- Hvordan tar du hensyn til elevens forutsetninger?
- Hvordan vurderer du læringsutbyttet til eleven etter korte perioder?

- Hvordan vurderer du læringsutbyttet til eleven etter lengre perioder?
- Hvordan blir rammefaktorene utnyttet i undervisningen?
- Føler du at det er lagt til rette for at spesialundervisningen gjennomføres på en god måte på skolen? For eksempel når det gjelder rom, ressurser og økonomi.
 - Føler du at dette lar seg anvende i samsvar med IOP og sakkyndig vurdering?
- Hvilke arbeidsmåter bruker du mye på elevene med enkeltvedtak i lesing og skriving?
 - Er det noen arbeidsmåter du mener er mer effektive enn andre?
- Hva slags innhold har undervisningen for elevene med enkeltvedtak i lesing og skriving?
- Forskning viser at elever som mottar spesialundervisning scorer dårligere på motivasjon, arbeidsinnsats, trivsel og relasjoner til medelever enn elever som ikke mottar spesialundervisning, samt at det er høyere forekomst av mobbing (Nordahl & Hausstätter, 2009). Er dette noe du også opplever som kontaktlærer?
 - Hvorfor tror du dette er tilfellet?
 - Hvordan jobber dere med motivasjonen og arbeidsinnsatsen til disse elevene?

Avslutning

- Er det noe du føler du ikke har fått sagt, som du har på hjertet?

Vedlegg 4: intervjuguide til informant C

Faktaspørsmål

- Hvor lenge har du arbeidet i skolen?
- Hva slags utdanning har du?

Overgangsspørsmål

- Hva slags arbeidserfaringer har du med lese- og skriveopplæring?

Nøkkelspørsmål

Organisering:

- Hvilke fordeler og ulemper mener du det er ved denne organiseringen?
- Har elevene alltid lese- og skriveopplæring i hel gruppe, eller er det enkeltelever som får ekstra oppfølging?
- Hvor mange elever bruker det gjennomsnittlig å være på denne gruppen?

Planlegging og gjennomføring av undervisning

- Hva vektlegger du når du setter mål for undervisningen?
- Hvordan tar du hensyn til elevenes forutsetninger?
- Hvordan vurderer du elevenes læringsutbytte?
- Hvordan blir rammefaktorene utnyttet i undervisningen?
- Hvilke arbeidsmåter bruker du mye?
- Hva slags innhold har undervisningen?
- Bruker du elevenes morsmål aktivt i undervisningen?

Avslutning

- Er det noe du føler du ikke har fått sagt, som du har på hjertet?